
Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives

*Learning developed in professional transitions: the case of day-nursery deputy
managers*

Michèle Lemeunier-Lespagnol et Richard Wittorski



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5024>

DOI : 10.4000/ree.5024

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Michèle Lemeunier-Lespagnol et Richard Wittorski, « Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives », *Recherches en éducation* [En ligne], 11 | 2011, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5024> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5024>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les apprentissages développés au cours de transitions professionnelles : le cas des responsables adjointes de crèches collectives

Michèle Lemeunier-Lespagnol
Richard Wittorski¹

Résumé

Dans le contexte d'un « passage » entre deux postures professionnelles, nous tentons de comprendre comment des infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants vivent leur transition professionnelle vers la fonction de responsable adjointe en crèche collective. Nous mobilisons une méthodologie qualitative articulant entretiens individuels, observations de séquences d'activités et autoconfrontations. Les résultats mettent en évidence que la transition s'accompagne d'un processus de développement professionnel (combinant apprentissage sur le tas, réflexion sur la pratique et les situations vécues, accompagnement par des pairs) et d'un processus de construction identitaire caractérisé par des tensions intra et inter-subjectives.

Nous présentons ici une recherche que nous avons réalisée entre 2005 et 2010. Elle s'inscrit dans un contexte professionnel particulier dans lequel la question des transitions professionnelles est posée : infirmières², infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants (depuis le début des années 2000) peuvent prétendre à la direction des crèches³ collectives en France. Nous avons précisément souhaité comprendre ce qu'apprenaient (et comment) les infirmières et éducatrices de jeunes enfants, au cours de leur transition professionnelle vers la fonction de directrice adjointe de crèches collectives, et l'incidence que ces apprentissages pouvaient avoir sur leur développement professionnel.

Notre propos sera constitué de quatre parties. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de cette recherche : l'accueil du jeune enfant, les professionnelles qui codirigent les structures d'accueil et la question de recherche qui nous a intéressés. Nous préciserons ensuite quelques éléments prégnants de notre cadre théorique reposant sur les notions de développement professionnel et de dynamiques identitaires. Dans la troisième partie de l'article, nous insisterons sur la méthodologie que nous avons utilisée. Nous terminerons en présentant nos résultats et plus particulièrement les dimensions suivantes : pour ces professionnelles, les premiers mois de leur prise de fonction sont l'occasion à la fois de construire des apprentissages au fil de cette nouvelle activité en empruntant plusieurs voies de professionnalisation et de faire face à un remaniement identitaire important.

¹ Michèle Lemeunier-Lespagnol, consultante et doctorante - Richard Wittorski, professeur des universités, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

² La profession étant majoritairement féminine, les termes « infirmière, puéricultrice, éducatrice de jeunes enfants, professionnelle, directrice et adjointe » seront employés au féminin, bien que certains professionnels, directeurs et adjoints soient des puériculteurs, des infirmiers et des éducateurs de jeunes enfants.

³ Dans un souci de simplification, nous dénommerons « crèches » les établissements et services d'accueil (mentionnés ainsi depuis le décret 2000). Ces établissements accueillent des enfants âgés de 10 semaines à 3 ans.

1. Quelques éléments de contexte : évolution de l'accueil collectif du jeune enfant et présentation des fonctions de responsable et responsable adjointe de crèche

Comme nous l'avons indiqué ailleurs (Lemeunier-Lespagnol, 2009 a et b), les crèches françaises qui accueillait les jeunes enfants au XIX^e siècle étaient à vocation charitable (Bouve, 2002), puis elles ont progressivement évolué vers une fonction sanitaire jusqu'à intégrer une dimension éducative à partir des années

1970. En France, c'est en 1923 que les crèches furent confiées aux infirmières⁴ ainsi qu'aux sages-femmes, puis par la suite, aux infirmières spécialisées « puéricultrices »⁵. Depuis le décret 2000, les éducatrices de jeunes enfants⁶ peuvent diriger des établissements de moins de 40 enfants sous certaines conditions. Ce décret a été modifié en 2003 puis en 2007⁷, assouplissant ainsi les règles d'encadrement des établissements et la durée d'ancienneté requise. Depuis lors, la direction des établissements de plus de 40 places peut être proposée par les personnes gestionnaires, à des médecins (situation rare), à des infirmières puéricultrices diplômées d'Etat, ayant une expérience professionnelle de trois ans ou à des éducatrices de jeunes enfants (diplômées d'Etat), sous certaines conditions.

Pour assurer la direction d'un établissement, l'éducatrice de jeunes enfants, qui a d'abord une fonction à dominante pédagogique, doit posséder une certification de niveau 2 enregistrée au répertoire des certifications professionnelles, attestant des compétences dans le domaine de l'encadrement ou de la direction et avoir trois ans d'expérience professionnelle. De plus la structure d'accueil doit comprendre dans son effectif une puéricultrice ou une infirmière ayant un an d'expérience professionnelle auprès des jeunes enfants. Nous constatons à travers cette évolution législative que les puéricultrices qui jusqu'ici dirigeaient les crèches, peuvent depuis 2007 avoir une fonction de responsable adjointe, aux côtés d'éducatrices de jeunes enfants nommées responsables. Les infirmières et infirmières puéricultrices, peuvent acquérir le statut cadre en suivant la formation cadre de santé⁸.

Depuis le décret de 2000, la responsable est garante du projet d'établissement car « *Les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement. Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique. Ils apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale*⁹ ». On constate, à travers la présentation des missions de la responsable d'établissement, que sa fonction s'exerce conjointement au niveau des enfants, du personnel et des parents (accueil de la famille). La directrice encadre une équipe pluriprofessionnelle d'une vingtaine de personnes et est garante de la prise en charge de l'enfant par l'équipe. Elle gère également un budget de fonctionnement, organise la planification des congés et des remplacements du personnel et encadre les étudiantes en formation au sein de l'établissement. La responsable adjointe codirige l'établissement avec la directrice et partage ses missions. Elle effectue le remplacement de la directrice pendant ses absences, ses responsabilités s'en trouvant alors accrues.

Dans ce contexte professionnel particulier, notre préoccupation de recherche a consisté à comprendre comment ces professionnelles de la petite enfance, infirmières puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants, vivent leur transition professionnelle vers la fonction de responsable adjointe en crèche collective. Notre étude s'inscrit dans un continuum d'entretiens auprès de ces professionnelles sur une durée de cinq ans.

⁴ La formation d'infirmière sur trois ans est sanctionnée par un diplôme d'Etat (institué depuis 1951) auquel s'ajoute, depuis la rentrée 2009 (arrêté du 31.07.2009), le grade de licence.

⁵ La formation de puéricultrice est une spécialité de la formation d'infirmière. La formation dure un an et est sanctionnée par un diplôme d'Etat (institué depuis 1947- dernier décret n°90-118).

⁶ La formation d'éducatrice de jeunes enfants d'une durée trois ans (décret n°2005-1375), est sanctionnée par un diplôme d'Etat (instauré en 1973).

⁷ Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 - art. 9 JORF 22 février 2007.

⁸ La formation cadre de santé (instaurée en 1995) dure 42 semaines, elle est sanctionnée par un diplôme d'Etat.

⁹ Décret n° 2003-462 du 21 mai 2003 - article R.2324-17 « missions ».

2. Un cadre théorique qui articule développement professionnel et dynamiques identitaires

Pour analyser la transition vers une nouvelle fonction d'encadrement, nous nous sommes appuyés sur deux travaux théoriques que nous avons souhaité articuler : les travaux développés à propos des « voies de la professionnalisation et du développement

professionnel » dans le champ de la formation des adultes (Wittorski, 2007) et la conceptualisation des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006).

■ Les voies de la professionnalisation et du développement professionnel

Pour Wittorski, une différence est à faire entre les deux vocables de « professionnalisation » et de « développement professionnel ». Selon l'auteur (2007, p.90), le premier concerne « *l'offre (les dispositifs) et le mot développement professionnel désigne l'action des sujets (dynamique d'apprentissage au sein de l'offre)* ». L'auteur a développé, au gré de recherches empiriques réalisées dans des univers professionnels différents (industrie, travail social, enseignement...), une grille d'analyse des processus de professionnalisation et de développement professionnel, composée de six voies que nous utiliserons pour comprendre le développement professionnel des responsables adjointes dans le cadre de leur transition professionnelle. Ces six voies¹⁰ correspondent à des régularités observées s'agissant, pour ce qui concerne cet article, des modalités de transformation des personnes au contact de l'action (dans un cadre de formation ou de travail). La transition professionnelle ne relève pas que du développement d'activités et d'apprentissages nouveaux, elle s'accompagne aussi de remaniements identitaires plus ou moins importants...

■ Dynamiques et tensions identitaires

Pour analyser ce qui se joue sur le plan des transformations identitaires lors de la transition professionnelle, nous nous référons aux travaux de Kaddouri (2006). La définition qu'il donne de l'identité est la suivante : l'identité est « *une totalité complexe, jamais stabilisée puisque soumise de façon permanente à un travail identitaire de construction, de déconstruction et de reconstruction de soi* » (2006, p.129). Les dynamiques identitaires sont, pour cet auteur, constituées de *composantes* que sont les *identités héritées* (socio-familiales), les *identités acquises* (socio-professionnelles notamment) et les *identités projetées* que Kaddouri définit selon deux orientations : *le projet de soi pour soi* (*projet identitaire envisagé*) et *le projet de soi pour autrui* (*projet identitaire prescrit*). Associées, les *dimensions identitaires* de la sphère professionnelle, familiale et sociale peuvent conduire le sujet à ressentir des *tensions identitaires*. Kaddouri développe deux formes de tensions identitaires : *les tensions intra-subjectives et inter-subjectives*. Les *tensions intra-subjectives* mettent en jeu les identités héritées, acquises et

¹⁰ - La voie de développement professionnel appelée « logique de l'action » caractérise des sujets en prise avec une situation qui présente un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement « au fil de l'action ».

- La voie nommée « logique de la réflexion et de l'action » caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un processus d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif.

- La voie appelée « logique de la réflexion sur l'action » correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action ».

- La voie appelée « logique de la réflexion pour l'action » caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail.

- La voie nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » correspond aux situations dans lesquelles un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés (par exemple) dans la réalisation d'une activité qui lui est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi, et c'est une particularité de cette voie, une fonction double de mise à distance de l'action et de déplacement ("pas de côté") des façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction culturelle »).

- Enfin, la voie appelée « logique de l'intégration assimilation » caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances.

visées dans le cadre de la dimension temporelle ou spatiale. Les *tensions inter-subjectives* se rencontrent dans « *des actions partenariales qui nécessitent des prises de décision* » (Kaddouri, 1997, cité 2006, p.127). En lien avec notre recherche, la question posée est alors notamment de mieux comprendre comment les professionnelles de la petite enfance vont gérer les *tensions identitaires* qu'elles seront probablement amenées à vivre dans le cadre de leur transition professionnelle.

Au total, ces deux directions théoriques nous semblent tout à fait complémentaires pour « lire » ce qui se joue dans les transitions professionnelles sur notre terrain de recherche particulier, considérant que les processus de transition s'accompagnent de remaniements identitaires et d'apprentissages nouveaux qui prennent appui sur l'expérience antérieure autant qu'ils contribuent à enrichir cette dernière. D'une part, les voies du développement professionnel nous permettront vraisemblablement de mieux comprendre les modalités d'apprentissage ainsi que la nature des apprentissages développés ; d'autre part, les travaux sur les dynamiques identitaires nous aideront à mieux saisir les transformations identitaires accompagnant ces apprentissages.

3. L'articulation de deux méthodologies de recueil des données : entretiens semi-directifs et auto-confrontations

Pour cette recherche, nous avons réalisé, dans un premier temps, vingt-deux entretiens semi-directifs auprès de sept responsables d'établissement (entre 2005 et 2007) et quinze responsables adjointes (entre 2005 et 2010). En 2009 et en 2010,

nous avons par ailleurs complété ces informations auprès de quatre¹¹ des quinze responsables adjointes interviewées. Auprès de chacune d'elles nous avons réalisé successivement un entretien préalable au travail d'auto-confrontation, un enregistrement filmé de plusieurs séquences d'activités (rencontres individuelles avec des mères). Nous avons alors sélectionné une séquence filmée décrivant les échanges entre un parent et la responsable adjointe de manière à réaliser ensuite l'entretien d'auto-confrontation et recueillir ainsi le verbatim de la professionnelle. Ces seize matériaux supplémentaires ont été enregistrés, retranscrits et analysés de façon croisée avec un dernier entretien que nous avons conduit un mois plus tard, dans le cadre d'une co-analyse.

Pourquoi ce choix méthodologique ? Les entretiens semi-directifs permettent certes d'accéder au point de vue des sujets rencontrés à propos de leur activité. Mais le discours peut être « adressé » et rend souvent difficilement compte de l'activité déployée, vécue et ressentie dans l'« ici et maintenant ». Nous avons donc décidé de combiner une méthode d'auto-confrontation aux entretiens semi-directifs effectués lors des quatre années précédentes de manière à confronter le réel de l'activité à l'analyse subjective réalisée par les professionnelles quant à leur propre activité.

4. Les principaux résultats : développement professionnel et transformation identitaire

Notre recherche met d'abord en évidence un processus de développement professionnel particulier au moment de la transition d'une activité à l'autre, articulant plusieurs modalités : l'apprentissage sur le tas, la réflexion sur la pratique et les

situations vécues, l'accompagnement par des pairs. Nous avons pu également constater que ces professionnelles sont engagées dans des « dynamiques identitaires » dont les composantes s'inscrivent le plus souvent dans un « projet de soi pour soi ». Elles sont ainsi amenées à gérer l'écart entre leur *Soi actuel* de soignante ou d'éducatrice et leur *Soi futur* dont l'enjeu est de se construire un *sentiment identitaire* (Barbier, 2006) de « responsable-manager ».

¹¹ Deux infirmières puéricultrices et deux éducatrices de jeunes enfants.

■ ***La transition professionnelle s'accompagne d'un processus de développement professionnel***

Comme indiqué plus haut, la notion de « développement professionnel » a été étudiée en prenant appui sur les travaux développés à propos des « voies de la professionnalisation et du développement professionnel » dans le champ de la formation des adultes (Wittorski, 2007 notamment).

- *Une « logique de l'action » face à des situations perçues comme nouvelles*

La fonction de responsable adjointe d'établissement et l'activité managériale qui en découle constituent, pour ces professionnelles, un ensemble d'activités qui leur sont nouvelles et à propos desquelles elles ont tendance à mettre en œuvre des pratiques faisant appel dans un premier temps à leur raisonnement intuitif. Certaines professionnelles nous disent en effet apprendre en faisant : « *je dois faire face aux difficultés tout de suite // j'apprends sur le tas// j'apprends sur le terrain* » ; en ce qui concerne l'approche managériale « *il manque les clés [...] ça s'apprend par l'expérience [...] c'est en faisant qu'on apprend* »¹². De nouveaux apprentissages semblent alors se développer au fil de l'activité, dans la contingence de l'action et l'immédiateté de l'exigence ressentie du résultat efficace. Souvent cette urgence se caractérise par la difficulté à disposer de temps, dans le feu de l'action, pour réfléchir longuement à ce qu'il faudrait faire. Nous avons ainsi pu observer que les professionnelles sont d'abord dans une *logique de l'action*, un apprentissage sur le tas en quelque sorte.

Les apprentissages ainsi développés sont plutôt de nature « incorporée » (Leplat, 1995), très attachés aux situations et à l'activité elle-même, mais aussi aux postures, aux « ressentis ». Les entretiens donnent à voir quelques-uns de ces apprentissages, par exemple : « *comment se positionner en section// comment parler* » ou encore « *c'est vrai qu'au début [...] on n'avait pas envie de se braquer / de / de dire des choses désagréables / on n'arrivait pas [...] mais quand il a fallu prendre position et dire que 'c'était comme ça et pas autrement' ça été des fois compliqué mais ça s'est fait* ».

D'une certaine manière, ces apprentissages incorporés demeurent relativement étrangers à la professionnelle qui sait qu'elle sait faire sans réellement savoir dire comment elle fait... sauf lorsqu'elle est invitée à en parler *a posteriori*, par exemple en étant confrontée au visionnage de son activité (auto-confrontation).

- *Une « logique de réflexion sur et pour l'action »*

Lors des entretiens, nous avons également pu constater que les professionnelles nous expliquaient avoir l'occasion d'échanger à propos de leurs nouvelles activités avec la responsable hiérarchique directe (responsable de l'établissement) ou indirecte (coordinatrice de plusieurs établissements) mais également avec les pairs d'autres établissements, ou encore avec les équipes qu'elles encadrent. Ces échanges et rencontres avec les différentes professionnelles jouent une fonction de mise à distance de l'action professionnelle naissante via la formalisation orale des pratiques nouvelles engagée par et dans ces rencontres. L'extrait suivant rend compte de cette logique : « *je suis amenée à prendre des décisions/ à faire face à différentes situations/ par rapport à l'équipe/ par rapport aux parents [...] souvent j'en discute avec les autres 'puer' qui sont dans les autres crèches/ ou alors directement avec S. la coordinatrice* ».

Les propos échangés portent tantôt sur une demande de confirmation de pratique (est-ce la bonne façon de faire ? : « *moi j'aurais fait comme ça/ et toi/ qu'est-ce que tu en penses ?* ») ; tantôt sur une demande de conseil dans une situation jugée problématique (comment s'y prendre pour ? : « *tu aurais fait comment si tu avais eu cette situation-là ?* »).

¹² Les extraits d'entretiens sont présentés en italique et séparés soit par un trait pour indiquer les énoncés discontinus d'un même sujet, soit par deux traits lorsqu'il s'agit de présenter les énoncés de sujets différents.

Ce double mouvement correspond assez bien à la double logique de réflexion sur et pour l'action décrite par Wittorski (2007) comme étant une des voies de développement professionnel qui permet un changement de statut de l'action auparavant « en actes » : du fait de sa mise en mots, l'action prend alors le statut de connaissances sur l'action, devenant ainsi une « expérience sue » qui constitue un nouvel apprentissage sur lequel le sujet a maintenant prise. L'effet consiste ici, en quelque sorte, à « désincorporer » des apprentissages qui se sont développés sur le tas (en lien avec la logique de l'action évoquée plus haut).

Par ailleurs, lorsque les échanges portent sur des façons de faire à venir (comment s'y prendre pour ?) les apprentissages développés correspondent davantage à de nouvelles connaissances pour l'action, au sens d'énoncés préparatoires à des éléments nouveaux d'activité. Elles relèvent d'une logique de « pensée en amont de l'action », un apprentissage lié à une nouvelle activité professionnelle de codirection d'un établissement, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant : « *on s'est beaucoup appuyées sur les expériences des autres crèches [...] on avait tout à apprendre [...] comment faire une réunion/comment la mener* ».

Ces connaissances « sur » et « pour » l'action constituent indéniablement des apprentissages importants au moment de cette transition professionnelle. Ils constituent des repères clefs de l'activité en cours de développement.

- Une « logique de traduction culturelle par rapport à l'action »

De façon étroitement articulée au point précédent, les entretiens nous conduisent également à penser qu'une autre voie de développement professionnel est à l'œuvre au moment de la transition professionnelle. Cette autre voie repose sur l'apprentissage par déplacement des façons habituelles de voir et de penser les situations vécues grâce à un tiers, ici, souvent, la responsable de structure qui non seulement aide à prendre du recul mais favorise une certaine décentration, un « pas de côté », un déplacement de pensée.

Plusieurs propos tirés des entretiens nous font ainsi penser que les échanges avec les autres professionnelles n'assurent pas seulement une fonction de production de connaissances nouvelles « sur ou pour » l'action. Le travail collectif remplit également une fonction de décentration *via* l'explicitation par un tiers d'une autre façon de voir les situations évoquées. Une professionnelle l'exprime de la façon suivante : « *on apprend beaucoup plus quand on a quelqu'un qu'on peut observer et regarder et avec qui on peut discuter* ». Une autre ajoute : « *il y a encore des situations qui sont compliquées/ de conflits ou de choses qu'on a envie de dire/ mais on sait pas comment ça va être perçu [...] c'est là qu'interviennent nos pairs (rire) et de nous dire "de toute manière vous n'avez pas à être copine avec elles/ vous avez à avoir une position de cadre"* ».

Par ailleurs, des « prêts à penser et/ou à faire » caractérisant une certaine « culture professionnelle » de l'encadrement (ce qu'il est de bon ton de penser et de faire, quand on a une fonction de responsable) semblent faire l'objet d'une transmission dans ces situations. Ainsi, l'une des interviewées dit : « *il y a des parents qui ont parfois des écarts de comportement [...] j'ai pris des décisions [...] après on en a discuté [avec la responsable...] j'aurais dû faire plutôt comme ça/ bon ben/ je saurai pour la prochaine fois* ».

Ces apprentissages ont donc une forte teneur identitaire et assurent d'une certaine façon, la transmission du « genre professionnel », comme le définit Clot (2008, p.44) : « *ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet* ».

Les matériaux recueillis au cours de cette recherche nous ont donc conduit à identifier la mise en œuvre de trois voies de développement professionnel au cours du processus de transition. Loin d'apparaître cloisonnées, elles sont bien entendu fortement articulées. De façon complémentaire,

qu'en est-il maintenant plus précisément des « remaniements » identitaires à l'œuvre lors des transitions professionnelles étudiées ?

■ **Les tensions identitaires : vers une recherche « d'équilibre »**

Nous faisons également l'hypothèse que les professionnelles rencontrées sont engagées dans des « dynamiques identitaires » au sens qu'en donne Kaddouri (2006). Les activités nouvelles qu'elles déploient les conduisent à des « débats » notamment entre l'image qu'elles se faisaient de leur place professionnelle et ce qu'elles vivent dans leur nouvelle fonction.

- *En apparence, une dynamique identitaire de type « continuité » et « promotion »*

Dans le cadre de leur transition professionnelle, en nous inspirant de ce qu'écrit Kaddouri (2006, p.133), nous pourrions dire que les professionnelles rencontrées vivent une « *transformation endogène* », c'est-à-dire dans le même champ professionnel, qui relève d'une dynamique de « *promotion identitaire* ». Comme l'exprime l'une d'entre elles après son année de spécialisation : « *de simple infirmière/ je suis passée à puéricultrice responsable* ». Elles semblent évoquer une continuité dans la transition professionnelle : « *le cheminement/ je l'avais fait sur les six ans en service de pédiatrie* » ; une autre professionnelle évoquera ce « passage » d'une activité à l'autre en disant : « *on est dans la continuité/ aussi/ voilà/ pour moi c'est pas quelque chose de vraiment nouveau* ».

Même si une dynamique identitaire de type « promotion » semble se déployer tout particulièrement dans les premiers temps qui suivent la prise de fonction, les infirmières puéricultrices que nous avons rencontrées en 2007, ont par ailleurs tendance à décrire leur prise de fonction en tant que responsable adjointe comme « *difficile [terme employé de façon majoritaire] anxiogène/ pas évident/ pas simple* » pour les raisons évoquées dans le paragraphe suivant.

- *En réalité, un écart entre le « Soi actuel » (de soignante ou d'éducatrice) et le « Soi futur » (de responsable-manager)*

Certaines infirmières puéricultrices semblent ressentir un décalage entre ce que nous pourrions appeler leur « *Soi actuel* » de soignante et leur « *Soi futur* » de soignante-manager, comme le formule cette professionnelle : « *c'est laisser de côté la fonction de puéricultrice et c'est un regret/ une petite déception* ». Durant les premiers mois de la prise de fonction, tout se passe en effet comme si une *tension identitaire intra-subjective* se développait. L'une des interviewées exprime de façon explicite le paradoxe ou la dualité entre la notion de « prendre soin » et « l'activité administrative » liée la nouvelle fonction : « *j'ai l'impression de ne pas faire toujours un travail de puéricultrice mais parfois d'être une adjointe administrative/ que c'est ma fonction première* ».

Cet équilibre semble difficile à établir, certaines allant jusqu'à envisager de renoncer à leur *Soi* de soignante (mettre de côté la fonction de puéricultrice) ce qui caractériserait alors « *une prise de décision excluante* » (Kaddouri, 2006, p.126).

Il semble que face à cette tension intra-subjective elles mettent en place des « *stratégies [qui] s'expriment sous forme d'actes (comportementaux et/ou discursifs)* » (Kaddouri, 2006, p.128) précisément pour réduire la tension ressentie. Par exemple, une professionnelle dit : « *notre action est plus envers l'équipe/ on aura des conséquences positives sur l'enfant et sa famille [...] c'est un rôle de médiateur* ». Nous pouvons ici faire l'hypothèse que la prise en charge de l'enfant et l'accueil de la famille sont perçus comme étant toujours assurés mais de façon plus globale et par délégation à travers l'équipe qu'elles encadrent.

Ces professionnelles semblent ainsi exprimer une difficulté à se sentir en « harmonie » entre le sens de leur métier d'origine (notamment de puéricultrice) et leur nouvelle fonction (de responsable adjointe). Il semblerait donc qu'elles vivent une tension entre le sentiment identitaire

de soignante, s'accompagnant de valeurs relatives au « prendre soin d'autrui », et le sentiment identitaire de manager, s'accompagnant de valeurs relatives à la « gestion des personnes et des moyens ».

Par ailleurs, au regard de la dimension managériale, une puéricultrice précisera qu'elle a été testée, une auxiliaire lui ayant dit : « *de toute façon/ vous savez/ on se passe très bien d'une adjointe* ». Nous faisons ici l'hypothèse de l'existence d'une seconde tension, *de nature intersubjective* cette fois, relevant de difficultés éventuelles au plan des relations professionnelles au moment de la prise de fonction.

Pour leur part, les éducatrices de jeunes enfants sont aussi confrontées à des tensions intra-subjectives au regard des tâches administratives qui les éloignent ainsi de leur cœur de métier. Mais les tensions les plus présentes semblent être, particulièrement pour l'une d'entre elles, d'ordre intersubjectif, dans les relations avec les équipes : « *quand j'accepte un médicament qui est ouvert/ je sais pourquoi je le fais/ mais on vous dit/ attention vous êtes 'éduc'* ». Cette tension peut être ressentie également dans le travail collectif avec les infirmières puéricultrices : « *c'est beaucoup plus difficile avec mes collègues de crèches [puéricultrices] vous sentez toujours une tension entre les deux professions/ c'est normal/ c'est les territoires/ parce qu'on n'a pas la même formation* ». Ces tensions intersubjectives nous semblent être liées à la responsabilité d'ordre sanitaire. A ce jour les éducatrices de jeunes enfants ne sont pas habilitées par les textes législatifs à donner des traitements médicamenteux à un enfant, elles doivent donc faire valider auprès d'une infirmière ou encore d'une infirmière puéricultrice, toute administration médicamenteuse donnée en crèche. Bien que le travail partenarial entre puéricultrice et éducatrice de jeunes enfants se développe depuis quelques années, nous faisons l'hypothèse que ces tensions intersubjectives, quand elles sont présentes, induisent pour ces professionnelles, un sentiment de non reconnaissance d'une responsabilité à part entière. Ce sentiment est d'autant plus prégnant que les enfants peuvent être accueillis en crèche dès l'âge de dix semaines et que le suivi sanitaire est important.

Ainsi, les responsables adjointes d'établissement nouvellement nommées vont devoir, en quelque sorte, opérer une « conversion identitaire » qui est en apparence vécue dans la continuité et la promotion mais en réalité s'accompagne, nous le voyons, de tensions intra-subjectives et intersubjectives. Elles sont dans un changement d'activités : elles étaient « soignantes ou éducatrices », en prenant la codirection d'un établissement, elles vont également devenir des « responsables-managers ». Toute la difficulté semble résider dans le fait de trouver un équilibre nouveau entre ce qu'elles étaient et ce qu'elles deviennent au cours de leur transition professionnelle. Il apparaîtrait ainsi que pour les puéricultrices, le « sentiment identitaire » de soignante (être dans le soin vis-à-vis de l'enfant et dans la rencontre avec sa famille) s'associerait à un « sentiment identitaire » visé de manager (être dans la gestion d'équipe), comme l'indique cette professionnelle : « *je suis moins puéricultrice que lorsque je travaillais à l'hôpital/ j'ai basculé dans le cadre-manager* ». Par ailleurs les éducatrices de jeunes enfants qui semblent porter un « sentiment identitaire » d'éducatrice (être dans le développement psychopédagogique de l'enfant) tendraient vers une identité visée de responsable (ne plus être directement auprès des enfants mais en responsabilité d'un établissement). Il nous semble que cela traduit le développement d'un sentiment identitaire combiné de « *soignante-manager* » pour les puéricultrices ou « *d'éducatrice-responsable* » pour les éducatrices, qui serait à confirmer ultérieurement par une recherche plus développée.

Conclusion

La transition professionnelle que vivent les éducatrices de jeunes enfants et les infirmières puéricultrices vers la fonction de codirection d'un établissement semble donc s'accompagner de transformations aux doubles plans des apprentissages professionnels et des identités.

Dès leur prise de fonctions, elles vont en effet développer au fil de leur activité, sur le tas, des compétences incorporées concernant par exemple la dimension managériale (selon une *logique*

de l'action). Le travail avec les pairs va être l'occasion de mettre à distance les pratiques naissantes mais également d'en envisager d'autres (selon une double logique de *réflexion sur et pour l'action*) tout en déplaçant les façons habituelles de voir et de faire (selon une logique de *traduction culturelle*), concernant par exemple la fonction décisionnelle pour laquelle la responsable ou les pairs seront sollicités.

Ces apprentissages professionnels déployés dans l'activité individuelle et collective s'accompagnent de dynamiques identitaires spécifiques : ces professionnelles sont ainsi dans une « apparente dynamique de continuité identitaire », dans une logique de *promotion identitaire*. Il s'agit néanmoins pour elles de trouver le bon équilibre, au regard des *tensions intra-subjectives et intersubjectives* qu'elles vivent, notamment en ce qui concerne l'écart qu'elles semblent ressentir entre leur « Soi actuel » (de soignante ou d'éducatrice) et leur « Soi futur » (de responsable-manager).

Dans la continuité de cette recherche, il serait intéressant d'approfondir deux dimensions qui apparaissent en creux de nos résultats.

D'une part, il serait utile de mieux comprendre comment ces professionnelles vivent et définissent dans la durée leurs nouvelles activités. Autrement dit, quels renoncements durables opèrent-elles ou non, s'agissant des valeurs professionnelles qu'elles portaient dans leur ancienne activité ? De façon liée, comment s'accommodent-elles ou non des tensions entre « prendre soin de » et « manager » ? Nous faisons l'hypothèse que cette question concerne plus généralement de nombreux milieux professionnels dès lors que les valeurs portées implicitement ou non par les anciens et nouveaux emplois, ne sont pas aisément articulables.

D'autre part, les professionnelles rencontrées ont souvent parlé de l'influence de leur activité professionnelle antérieure sur le développement de leur activité actuelle de responsable adjointe. Dans certaines circonstances, l'expérience antérieure est vécue comme « *perturbante* » car la rupture est considérée comme étant plus importante entre la nouvelle fonction professionnelle et la précédente. Pour d'autres, l'expérience est au contraire « *aidante* », et parce qu'elle autorise, pour certaines d'entre elles, une meilleure compréhension de ce que peuvent ressentir les équipes dans la prise en charge quotidienne de l'enfant. Il serait utile de mieux comprendre comment l'expérience antérieure intervient. Probablement y a-t-il une « réserve de perçu et de vécu » conservée dans le corps des professionnelles, qui aurait une fonction « d'étayage » dans le cadre de cette transition professionnelle. Là encore, la question nous semble dépasser le seul exemple étudié dans cet article et relever d'un intérêt plus large quels que soient les milieux professionnels étudiés.

Bibliographie

BARBIER J-M. (2006), « Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités », *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois et G. de Villiers (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp.15-64.

BOUVE C. (2002), *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales, contribution à une sociologie de la petite enfance*, Paris, L'Harmattan.

CLOT Y. (2008), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

KADDOURI M. (2006), « Dynamiques identitaires et rapports à la formation », *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, J.M. Barbier, E. Bourgeois et G. de Villiers (Eds.), Paris, L'Harmattan, pp.121-145.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2009a), *Les effets de l'expérience antérieure sur l'exercice d'un nouveau métier ? Le cas des responsables adjointes de structures d'accueil petite enfance*, Mémoire de Master Européen de Recherche en « Formation des Adultes par la recherche : champ de recherche », sous la direction de WITTORSKI R., Paris, CNAM.

LEMEUNIER-LESPAGNOL M. (2009b), *L'accueil du jeune enfant et de sa famille au regard de l'évolution de la société*, Entretiens de Bichat, Entretiens de la petite enfance 2009, 14^e session, Textes des interventions, Les Entretiens Médicaux 2009, pp. 6-8.

LEPLAT J. (1995), « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, n°123, pp. 101-114.

WITTORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.